LA CUESTÍÓN ESCOLAR. CRÍTICAS Y ALTERNATIVAS

Por: Jesús Palacios

CAPÍTULO 1. LA TRADICIÓN RENOVADORA

Introducción

El movimiento de renovación pedagógica, de reforma de la enseñanza, que nace y se desarrolla a finales del XIX y comienzos de nuestro siglo —por más que sus orígenes sean muy anteriores— no se limita a ser un simple movimiento de protesta y renovación, sino que por la coherencia de sus planteamientos, la solidez de sus opciones y su prolongada extensión en el tiempo y el espacio, es, por derecho propio, una corriente educativa. Efectivamente, si entendemos, con P. Rosselló, que una corriente educativa es un «conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia, a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece»,[1] deberemos otorgar categoría de tal a este movimiento renovador. Con la psicología del desarrollo infantil, que se elaboraba en aquellos comienzos de siglo, como base, con una nueva filosofía de la educación como motor y con un número creciente de educadores adeptos y convencidos[2] como medio de acción, los «nuevos pedagogos» enfrentaban, ilusionados y decididos, la realización de lo que se ha podido denominar «la revolución copernicana en educación». La rápida generalización del movimiento y el considerable número de trabajos y experiencias que suscitó y aún suscita nos hace interesarnos por las razones de su nacimiento y extensión por prácticamente toda Europa y Estados Unidos, tanto más cuanto que el análisis de esos orígenes servirá para explicar, en algún grado, la dinámica de su desarrollo.

Como Rosselló señala, cuando se analizan las corrientes educativas se descubre que «existe cierta correlación con otras corrientes generales de orden político, social, económico, filosófico, etc. La corriente educativa aparece como un aspecto, un reflejo, un afluente de una corriente mucho más amplia»[3], como la resultante de un vasto conjunto de elementos que se refuerzan o neutralizan de manera unitaria.

Como es fácilmente constatable, las reformas generales coinciden con las grandes conmociones que atraviesan un país o un conjunto de países, sean conmociones bélicas a revolucionarias. No debe, por tanto, extrañar que, como veremos en seguida, el mayor número de reformas generales de la enseñanza en nuestro siglo se haya producido, especialmente, en el transcurso de, o nada más acabar, las dos grandes conflagraciones mundiales. En este sentido, es curioso comprobar cómo países como Bélgica o Italia, que habían hecho el anuncio de grandes reformas escolares al acabar la guerra, han ido siendo tanto más incapaces de llevarlas a cabo cuanto más se han ido alejando los efectos de la conflagración[4].

---

[1] P. ROSSELLÓ, *Teoría de las corrientes educativas,* Promoción Cultural, Barcelona, 1974, p. 20. Subrayado en el original.

[2] Téngase en cuenta que, como lo señala Coombs, entre otras cosas, el establecimiento de un nuevo conjunto de fines educativos presupone un equipo de profesores decididos y competentes para perseguir esos nuevos fines. (COOMBS, PH., *La crisis mundial de la educación,* Península, Barcelona, 1973, p. 146).

[3] P. ROSSELLAS, *op. cit., p.* 23.

[4] Ver también, a este respecto, ci análisis de ROSSELLÓ en *op. cit.,* página 32.

Por otra parte, la escuela ha sido siempre y es —como tendremos ocasión de ver— un reflejo de la sociedad y por ello es siempre sensible a los problemas que en esta se plantean. En la enorme cantidad de críticas y recriminaciones a que la escuela da lugar hay que ver, como lo hace G. Snyders, «el signo de una sociedad en mutación que no reconoce ya sus valores y su estilo en lo que la escuela propone, y que está en vías de elaboración de un nuevo sistema escolar, a la vez por las obras teóricas y por ensayos efectivos indisolublemente unidos a ellas»[5]. Cuando en una sociedad determinada persisten aún restos de una educación concebida para un tipo de sociedad diferente, el conflicto es inevitable.

Estos dos factores determinantes, en abstracto, de cambios educacionales, se dan, en concreto y junto con otros en el caso de la corriente que nos ocupa. Si como hemos señalado, las guerras ocasionan siempre periodos de gran interés educacional, la guerra de 1914 a 1918 produjo, sin duda, el mayor trastorno de los últimos tiempos. Así expresaba su decepción en 1919 un maestro de una Public School británica: «la matanza durante cuatro años de aquellos chicos que habíamos ayudado a encaminarse hacia su muerte, me convenció de dos cosas: primero, que la idea principal que respaldaba lo que intentábamos enseñarles era irracional, y segundo, que era inútil. Las causas de la guerra fueron el resultado inmediato de las ideas que se habían inculcado en la juventud de cada país europeo durante generaciones[6]. Reforzados por un ardiente deseo de paz, los pedagogos de la Escuela Nueva ven en la educación el medio más eficaz para asegurar una comprensión mutua fraternal que permita solucionar de manera pacífica las diferencias entre las naciones. Con la misma convicción con que se recriminaba a la educación tradicional estar en el origen de las incomprensiones entre los hombres y las guerras entre las naciones, se aseguraba que la nueva educación sería capaz de formar para la paz, la comprensión y el amor.

Pero las conflagraciones mundiales no fueron el origen, sino un estímulo importante para un movimiento que ya había recorrido un camino considerable. El principio de ese camino quizá llevase, retrocediendo, a una serie de transformaciones sociales, económicas y demográficas como son el auge del industrialismo, la transformación de las estructuras rurales, la conversión de la familia patriarcal en nuclear, etcétera; llevaría también a una serie de transformaciones políticas, caracterizadas por la aspiración democrática, por la lucha por alcanzar los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, por el deseo de remodelación del mundo; transformaciones, en el otro extremo, caracterizadas por el progresivo auge del capitalismo y por la segregación cada vez más acentuada de las capas sociales en las que éste apoyaba su expansión.

La educación nueva surge también como reacción a la actitud especulativa del idealismo y positivismo filosóficos y sobre todo, como reacción a la educación tradicional. Según G. Snyders, «históricamente, la educación nueva encuentra su punto de partida en las decepciones y las lagunas que aparecen como características de la educación tradicional,[7] una educación que, tal y como J. Vial la caracteriza, «disloca lo real, fragmenta el tiempo, procede por vía autoritaria, desconoce tanto la riqueza física, estética, caracterial y social del educando como su singularidad»[8], una educación que desconoce las enseñanzas de la psicología del desarrollo, que no establece nexos entre la motivación y el aprendizaje y cuya eficacia, por ser «magistrocéntrica», descansa en «el poder de

[5] G. SNYDERS, en DEBESSE, M., *y* MIALARET, G. (dir.), *Historia de la Pedagogía,* Oikos-Tau, Barcelona, 1974, tomo II, p. 49.

[6] Citado en SKISELSKY, R., *La escuela progresiva,* A. Redondo, Barcelona, 1972, p. 160.

[7] G. SNYDERS, *Pédagogie progressiste,* PUP, París, 1973. p. 55.

[8] J. VIAL, en DEBESSE, M. y MIALARET, G., *op. cit.,* tomo II, p. 140.

requerimiento del oficiante». Frente a esta pedagogía asentada en una estructura piramidal, fundamentada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la educación nueva se ve llevada a enfatizar la significación, valor y dignidad de la infancia, a centrarse en los intereses espontáneos del niño, a potenciar su actividad, libertad y autonomía. Frente a la «retropedagogía» de la concepción tradicional, la nueva pedagogía se «psicologiza», psicologizando los métodos y la adaptación de la escuela al niño. Los avances de la psicología evolutiva lo permiten así. Los métodos tradicionales «son "pasivos" porque el alumno debe someterse a una sujeción exterior, más o menos desagradable o agradable, que le obliga a aceptar un "saber prefabricado" del que no comprende la necesidad, ni responde a un interés real, ni a la construcción mental en la que no participa directamente»[9]. ¿Cuál es la respuesta de la nueva pedagogía?

I. Orientación general de la Escuela Nueva

Desde su mismo nacimiento, el movimiento pedagógico progresivo es amplio y se encaminó por derroteros no siempre uniformes. Aunque todos los autores parten de bases prácticamente idénticas, cada uno de ellos experimenta en una dirección, lo que refuerza la diversidad aludida. Los sucesivos estatutos que iba elaborando la Liga para la Educación Nueva son buena prueba del carácter evolutivo y no uniforme de sus orientaciones. De esta forma, al periodo que se ha dado en llamar «individualista, idealista y lírico» le corresponden posturas extremistas debidas a una radicalización de los principios y objetivos. La «era de los sistemas», más sosegada y realista pero no exenta de caracteres individualistas, idealistas y románticos, pone en marcha experiencias pedagógicas más meditadas y, sin lugar a dudas, más realistas. Posteriormente —y de manera muy especial por la que a Francia se refiere— los planteamientos han ido alejándose progresivamente de aquel individualismo, idealismo y lirismo y han cimentado su argumentación sobre la dialéctica y, de manera ya definitiva, sobre la psicología genética.

A pesar de esta evidente diversidad, en los estatutos de la liga de 1921 se sintetiza en gran medida lo que fue y es la orientación de la Escuela Nueva: «preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano»[10]. Hay, como se ve, una absoluta confianza en la naturaleza del niño, a la que se ha liberado ya del lastre del pecado original. Frente al magistrocentrismo precedente, la vida que en la escuela se introduce, la actividad que los niños realizan, el respeto a sus intereses, la preocupación por su libertad individual y todas las demás novedades que se hacen entrar en las aulas, están al servicio de ese «rey de la escuela» en que el niño se convierte.

Obviamente, todo cambio en la concepción de la infancia y su educación, debe ser acompañado de unas estrategias, de unas «técnicas» que mediaticen la nueva filosofía. Así es como plantea el problema R. Skidelsky:

---

[9] CHENON-THIVET, en MIALARET, G., *Educación nueva y mundo moderno,* Vicens-Vives, Barcelona, 1968, p. 80.

[10] [10] Citado por R. GAL, en MIALARET , G., *op. cit.,* p. 33.

« ¿Qué buscaban los progresivos? La palabra "técnica" responde en parte a esta pregunta. Los maestros progresivos se horrorizaban ante la ineficacia de los métodos tradicionales. Los antiguos educadores querían que el niño aprendiera, pero al mismo tiempo producían una atmósfera de resentimiento contra el aprender. Intentaban inculcar una moral descarnada pero con demasiada frecuencia sólo lograban producir mentes "verdes" y personalidades pervertidas. Desatendían casi por completo campos enteros del potencial humano: virtualmente ignoraban al chico normal (...). Los progresivos propusieron reemplazar las técnicas coercitivas y "de coro" por otras que estimularían y aprovecharían los intereses y potencialidades inactivos. Expresado de esta manera, el movimiento progresivo se convierte en gran parte en una revolución en la técnica y comprensión, que proporcionarían métodos más eficaces para la obtención de los objetivos del educador, fueran los que fueran»[11].

Una última característica general de la nueva escuela es su condición elitista. Los contactos de los pedagogos reformistas con los hijos de la clase obrera fueron muy escasos, por razones fácilmente comprensibles. Excepto en algún caso concreto, los nuevos métodos no «bajaron» a las clases sociales menos favorecidas ni llegaron a las poblaciones rurales. Es este un aspecto que tendremos ocasión de valorar en las partes finales de nuestro trabajo.

II. Actitud de la Escuela Nueva respecto al niño

Ya hemos hecho referencia de pasada, a algunos de los componentes de esta actitud. No debe olvidarse que una de las cosas que la nueva pedagogía tenía a su favor era una teoría de la evolución infantil paulatinamente más elaborada y científica.

El conocimiento del desarrollo del niño aportaba no solo datos cuantitativos a cualitativos, sino también una nueva concepción de lo que es el niño y su desarrollo. Este aspecto «filosófico» derivado de las investigaciones psicológicas y las prácticas pedagógicas, es de trascendental importancia en lo relativo a la acción educativa como Claparède asentase, «todo el sentido que se da a la educación depende del significado que cada uno atribuya a la infancia»[12]. La educación tradicional mira a la infancia como un estado de imperfección, un estado incompleto; muchas de sus prácticas se basan en explicaciones francamente pesimistas de la naturaleza humana. Para la nueva pedagogía, por el contrario, la infancia no es un estado efímero y de preparación, sino una edad de la vida que tiene su funcionalidad y su finalidad en sí misma y que está regida por leyes propias y sometida a necesidades particulares. La educación debe orientarse no al futuro, sino al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y vivirla felizmente. La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma de los niños.

Esta postura claramente a favor del niño se manifiesta manera directa cuando de planear su educación se trata, la naturaleza infantil debe ser respetada, todo lo que sea actuar sin contar con ella tiene que ser evitado; de

[11] R. SKIDEISKY, *op. cit*., p. 159.

[12] E. CLAPAREDE, *L'éducation fonctionnelle,* Delachaux-Niestlé, Neuchàtel-París, 1931, p. 100.

aquí que se considere que no hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad a interés del niño, defendiéndose de manera explícita que ese interés es el punto de partida para la educación: «si los niños no inquieren él por qué de una razón, no existe la posibilidad de dar una respuesta»[13].

La noción de libertad se desprende por sí sola de estas consideraciones. Dicho sencillamente los nuevos pedagogos consideran que el niño es libre y debe vivir en un ambiente de libertad. No se podía de otra manera ser consecuente con el principio de respeto a la naturaleza infantil. De hecho, defendida con más o menos énfasis, practicada con más o menos limitaciones, no hay ideario de ningún autor de la Escuela Nueva que no incluya entre sus nociones esta de la libertad. Si la pedagogía tradicional podría caracterizarse, como G. Snyders la ha hecho, según hemos visto, como el camino del niño hacia unos «modelos» establecidos por el adulto y a los que llega gracias a la guía y custodia de ese adulto, para la nueva pedagogía es esencial que el niño pueda emprender sus búsquedas, sus investigaciones, con entera libertad.

Esta confianza, este respeto y esta libertad que se confieren al niño en particular, se extiende también a la consideración del grupo-clase. Aunque, como en los demás aspectos, el grado de autonomía y autogobierno que se permite a los escolares es variable según los autores, todos ellos defienden, como veremos en seguida, la supresión de la autoridad adulta en el ámbito escolar (y en el extraescolar, por supuesto).

Lo que, en definitiva, la Escuela Nueva lleva a efecto es una traslación del eje educativo: del adulto al niño, de lo social a lo individual. Así es como lo ve Trang-Thong: «la organización de la educación pone en juego, por una parte, las necesidades de la sociedad y, por otra, las exigencias del niño y su desarrollo. La relación entre estos dos términos es la que se materializa en las instituciones educativas. Sin embargo, hasta una época reciente y posiblemente también hoy en día, han predominado las necesidades de la sociedad, habiendo sido descuidadas las exigencias del niño»[14]. Responder a estas exigencias y darles un cauce es lo que se propuso la Liga Internacional para la Educación Nueva. El título del famoso libro de Ellen Key, una de las más ardientes defensoras del individualismo pedagógico, es muy significativo de la nueva dirección que habían tomado los problemas educativos: *El siglo del niño* (este libro tuvo sesenta y cuatro ediciones en seis años, lo que seguramente es un síntoma de la sensibilidad ambiental en lo referente al mundo infantil). Pocos pedagogos de la nueva corriente se negarían a firmar una transposición del principio decrolyano de la escuela para la vida y por la vida: «la escuela para el niño y por el niño».

III. La relación maestro-alumno en la Escuela Nueva

Como resultado directo de la libertad concedida a los niños, el maestro debe jugar un papel muy distinto en la educación. Schmid indica con acierto que la nueva pedagogía «ha unido los esfuerzos, antaño separados, del maestro y del alumno en un acto común de cooperación, emprendido habitualmente, aunque no de manera

[13] J. R. SCHMID, *El maestro compañero y la pedagogía libertarla,* Fontanella, Barcelona, 1973, p. 26.

[14] TRANG-THONG, *¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?,* Doncel, Madrid 1971, p. 142.

exclusiva, bajo la dirección del maestro»[15]. De esta manera la relación poder-sumisión de la escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y camaradería que incluso se prolonga más allá del horario escolar. En estas circunstancias ya no hay lugar para el maestro como representante del mundo exterior y la autoridad el papel del pedagogo no tiene razón de ser si no es como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. Como máximo, el maestro será el guía que va abriendo camino y mostrando posibilidades a los niños, pero es muy del estilo de la Escuela Nueva dar la primacía al niño y negarse a guiarla de manera puntual por un camino elegido de antemano por el adulto de manera más o menos arbitraria. Como en los demás aspectos, hay autores que enfatizan más que otros esta difuminación del papel del maestro. Entre los que más han intentado potenciar este aspecto están, sin lugar a dudas, los pedagogos «libertarios» de Hamburgo, cuya práctica ha sido ampliamente discutida por J. R. Schmid. Según este autor, dos maestros de las comunidades escolares evitaban toda intervención directa, ya fuera de aviso, de llamada al orden, como de castigo o censura (...). De este modo, escolares aprendieron que no podían contar ya con sus maestros, sino que debían de hacerlo con ellos mismos y que los maestros no pensaban imponer jamás un orden, sino que lo esperaban de los mismos niños. Solo les quedaba cargar con esta responsabilidad y así lo hicieron»[16].Debe, no obstante, tenerse en cuenta que, según los mismos hamburgueses lo defendían, la eliminación del maestro y su autoridad no significaba en la práctica la desaparición de su persona y su personalidad.

La nueva actitud comporta una sobrevaloración de la conducta en detrimento de la palabra del maestro. El ejemplo vale más que la palabra porque, como decía Neill, otro decidido defensor de la «camaradería», «es necesario darse cuenta de que hablando no se puede enseñar nada de valor»[17]. Lo que forma e instruye a los niños no es lo que el maestro les dice, sino lo que es.

En estas circunstancias, ante cualquier problema didáctico, organizativo o de administración, la actitud solidaria de los niños es tenida muy en cuenta. La cooperación y la solidaridad vienen así a sustituir el aislacionismo tradicional y las clases o escuelas empiezan a entenderse más como grupos y comunidades que como la suma de entes aislados. Con mucha frecuencia, además, los niños hacen trabajos juntos, en grupo, lo que fomenta las relaciones interpersonales. El autogobierno, por último, es una práctica corriente en la Escuela Nueva, pues su capacidad terapéutica es muy valorada; el autogobierno, en efecto, libera tensiones a través de la discusión honesta; ocasiona menos resentimiento que la autoridad adulta; evita asociar a los maestros con otros adultos disciplinarios que el niño conoce; enseña la democracia y la solidaridad.

Por donde quiera que se considere, la relación maestro-alumno se ve profundamente modificada y la nueva dinámica que se establece entre los alumnos como consecuencia de esa modificación, caracteriza en gran manera el espíritu de la nueva educación.

IV. El nuevo contenido de La enseñanza

[15] J. R. SCHMID, *op. cit*., p. 82.

[16] J. R. SCHMID, *op. cit.,* p. 30.

[17] A. S. NEILL, *Maestros problema,* Editores Mexicanos Unidos, México, 1975, p. 140.

Para finalizar esta caracterización general de la Escuela Nueva, es necesario que nos refiramos a una de las transformaciones más importantes aportadas por la nueva corriente, como es la que se refiere a los contenidos de la enseñanza. A. N. Whitehead supo plantear con claridad el problema al escribir que «solo existe un tema para la educación, a saber, la vida en todas sus manifestaciones. En lugar de esta unidad simple ofrecemos a los niños: Álgebra que para nada sirve; Geometría, de la cual nada se saca; un par de idiomas nunca dominados; y, finalmente, La más monótona de todas, la literatura, representada por obras de Shakespeare, con notas filosóficas y cortos análisis de argumento y carácter. ¿Es posible afirmar que una lista semejante representa la vida?»[18]. Si los programas tradicionales estaban determinados no por requisitos temporales o mundanos, sino por los temas eternos de la mente humana, los educadores progresivos estaban convencidos de que las experiencias cotidianas de la vida eran mucho más capaces de despertar el interés y de proporcionar temas para las «lecciones» mucho más instructivos que los proporcionados por los libros. Buena parte de estos educadores creían que la más importante del aprendizaje tenía lugar fuera de las aulas —«en la vida»—; si a esto se le une que se buscaban experiencias vividas y directas, que se anhelaba lo imaginativo y lo intuitivo mucho más que la racional, se comprenderá perfectamente que muchos educadores se vieran impulsados a salir de la escuela para buscar, en contacto con la naturaleza, nuevos contenidos para la enseñanza. A muy pocos de los nuevos pedagogos les gustaba que sus alumnos aprendiesen en los libros; en el mejor de los casos, los consideraban simplemente como suplemento de los demás modos de aprender.

La educación es entendida por el movimiento de la Escuela Nueva como un proceso para desarrollar cualidades latentes en el niño y la misma naturaleza infantil más que para llenar su espíritu con otras cualidades elegidas arbitrariamente por los adultos; por otra parte, para que pueda darse la educación es imprescindible que el niño pueda asimilar de manera directa e inmediata aquello que le rodea, sin imposiciones ni mediaciones propias de los adultos.

En lo relativo a los contenidos de la enseñanza, el giro que produce la nueva orientación es, también, copernicano. A este cambio en los contenidos acompaña, como no podía ser menos, un cambio en la forma de transmitirlos, o, para decirlo con una expresión más «nueva», de ponerlos a disposición de los alumnos. Primeramente para los alumnos más pequeños y posteriormente para todos los demás, los autores de la nueva pedagogía introdujeron modificaciones en los métodos de enseñanza, algunas de las cuales tendremos ocasión de analizar más abajo.

Como se ve, no hay prácticamente campo alguno de la relación educativa en que no se introdujeran cambios sustanciales. Vamos a ver en seguida como en cada uno de los autores en que nos vamos a centrar, lo que se esconde detrás de estas transformaciones no es sino una comprensión nueva de los problemas de la educación, una nueva filosofía de la educación, en último término. Quizá sea esta nueva comprensión de los problemas educativos una de las más importantes deudas que la psicopedagogía y la historia de la pedagogía tienen con relación a la Escuela Nueva. Después tendremos ocasión de entenderlo con mayor claridad.

[18] Citado en SKIDELSKY, R., *op. cit.,* p. 98.

V. Los autores

La larga historia y la extensión de la Escuela Nueva, a las que nos referimos al principio, hacen que este movimiento tenga un importante elenco de autores entre los que existen diferencias que van desde detalles anecdóticos hasta principios básicos sustanciales. Es habitual dividir la historia del movimiento progresivo en las etapas siguientes: en primer lugar, la que ya hemos calificado como etapa individualista, idealista y lírica, que es la etapa romántica de la Escuela Nueva; Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Tolstoy, Key, son hombres que van asociados a esta primera oleada de reformadores. La segunda es la etapa de los grandes sistemas, la que más autores, obras y experiencias proporciona al movimiento; Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Kerschensteiner y Ferrière caracterizan esta fructífera etapa del movimiento. Puede distinguirse un tercer momento —de hecho emparejado con el anterior— surgido sobre todo a raíz de la guerra de 1914-1918, entre quienes se puede distinguir a los franceses Cousinet y Freinet, los ingleses Neill, Reddie y Hahn, a los americanos que pusieron en marcha nuevos planes experimentales y a los alemanes que, en las escuelas de Hamburgo, practicaron la «camaradería». Hay, a nuestro juicio, un momento de madurez de la Escuela Nueva que es olvidado sistemáticamente y dejado de lado en las clasificaciones habituales; esta etapa de madurez, cuya materialización podía ser el Plan Langevin-Wallon para la reforma de la educación francesa tendría, sin lugar a dudas, en Henri Wallon su más eximio representante.

Puesto que aquí no podemos —ni estamos interesados en— centrarnos en todos ellos, quizá sea necesario justificar brevemente las elecciones que hemos hecho. La que menos necesita justificación de todas es la de Rousseau; nadie duda que él está en el origen de los movimientos reformistas en educación y su inclusión aquí era obligada; en las páginas que le dedicamos, nos ocuparemos solo de su obra pedagógica clásica: el *Emilio.*

Como representante de los «clásicos» de la Escuela Nueva hemos elegido a Adolphe Ferrière y ella por una razón fundamental: agente activo en La coordinación y desarrollo internacional del movimiento de la Escuela Nueva, según la expresión de Skidelsky, los escritos de Ferrière no se limitan solo a exponer sus personales puntos de vista, sino que recogen los de los demás autores a los que hemos incluido en la etapa de los grandes sistemas. Libros como *La práctica de la escuela activa* y *Transformemos la escuela,* recogen el espíritu y los detalles del trabajo de Montessori, Decroly, Claparède, Dewey, los maestros de Hamburgo, etc. En general, este criterio parece acertado y coincide, de hecho, con el de otros autores; así, G. Piatón, refiriéndose a otro de los libros de Ferrière, *La escuela activa,* escribe que, además de presentar a otros innovadores, «sintetiza corrientes pedagógicas distintas en sus manifestaciones, pero unidas en la preocupación por colocar al niño en el centro de las perspectivas educativas»[19]. Es evidente que autores como J. Dewey merecerían, por la originalidad de sus planteamientos y por su notable influencia, desarrollo especial; sin embargo, no nos ha parecido oportuna su inclusión en un apartado propio a fin de evitar repeticiones innecesarias y de no alargar excesivamente el capítulo. No significa esto que creamos que la figura de Ferrière en el seno de la Escuela Nueva es más importante que la de Dewey; creemos tan solo que el primero representa mejor que el segundo un momento

[19] G. PIATON, El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet, Marsiega. Madrid, 1975, p. 79.

muy determinado de la actitud reformista y ello debido fundamentalmente a la labor de síntesis buscada y realizada por Ferrière.

La inclusión de Jean Piaget en nuestro recorrido está plenamente justificada, pues servirá para poner de manifestó la interrelación entre psicología genética y nueva pedagogía, además de ser un exponente virtualmente ideal de lo que era el espíritu del ambiente del Instituto Jean-Jacques Rousseau, que Piaget dirigió, y de la Ginebra psicopedagógica de los años veinte.

Célestin Freinet caracteriza toda otra etapa del movimiento de la Escuela Nueva. Si hemos dicho antes que con Wallon ésta llegaba al punto culminante de su desarrollo, estamos igualmente convencidos de que la figura de Freinet, así como su práctica pedagógica, señala un punto de madurez para nosotros indiscutible. Por su obra y por la del movimiento a que dio lugar, por la riqueza y abundancia de sus escritos, por sus caracteres y aportaciones originales, el estudio de Freinet es insoslayable. Hemos renunciado, sin embargo, a analizar los grupos freinetianos franceses e italianos por considerar que era suficiente con estudiar a Freinet y que los materiales de que disponemos de estos grupos no nos permitirían una elaboración en profundidad. El grupo Freinet italiano (Movimiento de Cooperación Educativa), una de las alternativas actuales más vigorosas en materia de educación, no se limita a repetir o a adaptar para Italia las ideas de Freinet, sino que presenta caracteres muy originales y divergencias importantes con respecto a su inspirador: el libro de Fiorenzo Alfieri *El oficio de maestro,* los de Mario Ladi, y otros (B. Ciari, F. Tonucci) que citamos en la bibliografía correspondiente al apartado de Freinet, serán sin duda muy útiles a quienes estén interesados en hacerse una idea del Movimiento de Cooperación Educativa. Respecto al grupo Freinet francés, en el apartado dedicado a la pedagogía institucional (cap. 2) analizaremos a algunos de sus componentes.

Si consideramos que con Henri Wallon la Escuela Nueva llega a su madurez, sobra cualquier otra justificación. Aunque algunos de sus artículos —nunca escribió Wallon un libro sobre el tema— nos han sido inaccesibles, los publicados en la revista *Enfance,* los recogidos por algunos de sus discípulos y sus intérpretes y, especialmente, el Plan de reforma del que fue informante, aportan un material precioso y unos análisis cuya penetración y profundidad no son habituales. Podríamos haber incluido a Wallon en el capítulo que dedicamos a los marxistas; preferimos, no obstante, analizarlo aquí para mostrar como la evolución de la Escuela Nueva acabó, como no podía ser menos, por plantearse perspectivas más amplias tanto en lo relativo al análisis de la escuela, como en lo referente al papel social que realiza y está llamada a realizar.

Bibliografía

CLAPAREDE, B.: *L'éducation fonctionnelle,* Delachaux-Niestlé, Neuchâtel. París, 1931. COUSINER, R.: *La Escuela Nueva,* Miracle, Barcelona, 1972.

—— *¿Que es la Educación Nueva?* Kapelusz, Buenos Aires, 1959. LUZURIAGA, L.: *Ideas pedagógicas del siglo XX*, Losada, Buenos Aires, 1968.

—— *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1966.

MIALARET, G. (ed.): *Educación Nueva y mundo moderno,* Vicens-Vives, Barcelona, 1968.

—— *Nueva pedagogía científica,* Miracle, Barcelona, 1975.

—— *Ciencias de La educación,* Oikos-Tau, Barcelona, 1977.

NEILL, A. S.: *Maestros problema,* Editores Mexicanos Unidos, México, 1975. PALLACH, J.: *La explosión educativa,* Salvat, Barcelona, 1975.

PIATON, C.: *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet,* Marsiega, Madrid, 1975.

ROSSELLO, P.: *Teoría de las corrientes educativas,* Promoción Cultural, Barcelona, 1974. SCHIMID, J. R.: *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria,* Fontanella, Barcelona, 1973.

SKIDELSKY, R.: *La escuela progresiva,* A. Redondo ed., Barcelona, 1973.

SNYDERS, G.: *Los siglos XVII y XVIIII, en DEBESSE, M. y MIALARET*, *G.,*

—— *Historia de la pedagogía,* Oikos.Tau, Barcelona, 1974, tomo II, páginas 13-82.

—— *Pédagogie progressiste,* PUF, Paris, 1973.

STANDING, B. M.: *La revolución Montessori en educación,* Siglo XXI, México, 1974. TRANG-THONG: *¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?,* Doncel, Madrid, 1971.

VIAL, J.: *La época contemporánea, en DEBESSE, M. y MIALAREF, G., op. cit.,* pp. 135-282.